



CURRÍCULO NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA DE RONDÔNIA

Márcia Maria Rodrigues Uchôa¹

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de uma investigação acerca do currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, tem como objetivo analisar a política curricular adotada pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC-RO e os currículos das escolas da rede estadual das cidades fronteiriças: Guajará-Mirim e Nova Mamoré. Trata-se de uma abordagem qualitativa, realizada pela pesquisa documental. A negação da cultura boliviana no currículo das escolas fronteiriças tem contribuído para a propagação do preconceito e da discriminação ao imigrante boliviano, uma vez que a rejeição do Outro e ao que é inerente a ele: língua, história e identidade geram, por conseguinte, o desprezo, a exploração e a expropriação, o que se observa de forma latente nesta região, pautada na ideia de uma suposta superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos. Espera-se que este trabalho possa fomentar reflexões sobre a interculturalidade curricular nas escolas da fronteira, em vista da construção de uma educação dialógica e libertadora, que possa empoderar as culturas estigmatizadas.

Palavras-chave: Currículo. Fronteira. Interculturalidade.

CURRICULUM IN THE BORDER BRAZIL/BOLIVIA OF RONDÔNIA

ABSTRACT

The present work is an excerpt of a study on the school curricula adopted in cities, which border Brazil/Bolivia, located in the state of Rondônia. The purpose of this investigation is to analyze the curricular policy adopted by the State Department of Education of Rondônia - SEDUC-RO and the curricula of the state schools in the cities of Guajará-Mirim and Nova Mamoré. This is a qualitative approach, carried out through documentary research. The denial of Bolivian culture in the curriculum of border schools has contributed to the dissemination of prejudice and discrimination against the Bolivian immigrant. The rejection of the "other" and whatever is inherent to him/her: language, history and identity, leads to contempt, exploitation and expropriation. This has

¹ Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pelo Instituto Cuiabano de Educação - ICE e Pedagoga pela UNIR. Realiza pesquisas acerca dos temas: Currículo, Interculturalidade e Fronteira. Atua como Editora no periódico científico: e-Curriculum, da PUC-SP.



been observed as latent in this region, based on the idea of a supposed cultural superiority of the Brazilians in relation to the Bolivians. It is hoped that this work may foster reflections on curricular interculturality in border schools, in view of the development of a dialogical and liberating education that can empower stigmatized culture

Keywords: Curriculum; Border; Interculturality.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se em um recorte da tese intitulada: *“Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia”*, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2019.

O Referencial Curricular de Rondônia, política pública educacional, elaborada pela SEDUC-RO, no ano de 2012 e implementada nas escolas da rede em 2013, constitui-se em um documento “balizador do fazer pedagógico e norteador das ações no espaço escolar [...], almejando melhorar o processo ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a qualidade da educação no Estado de Rondônia” (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 9).

O Referencial Curricular foi idealizado pelo governador de Rondônia à época, constituindo-se em uma política de governo, com o intuito de se criar um modelo de educação para todo o estado.

O conceito fundamental do Referencial Curricular para as escolas do Estado é que a educação seja vivida no dia a dia das pessoas, para que se incorporem no aluno os princípios da cidadania. Este referencial foi elaborado pelos professores, técnicos educacionais e coordenadores pedagógicos, dentro da nossa realidade e necessidade. É o nosso modelo. [...] (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 3).

Nossos conhecimentos, como pesquisadora na área do currículo, levam-nos a questionar em que medida esse referencial apresenta em seu escopo uma proposta de currículo, sob uma perspectiva intercultural, que implica o diálogo entre as diferenças culturais, considerando que a diversidade cultural e a heterogeneidade linguística são marcas constitutivas e identitárias do estado de Rondônia, sobremaneira da fronteira Brasil/Bolívia do estado.



2 O LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, especificamente nas escolas da rede estadual de ensino das cidades de Guajará-Mirim e Nova Mamoré.

O contexto histórico-cultural destes municípios fronteiriços remonta ao Tratado de Petrópolis, acordo diplomático feito entre os dois países no ano de 1903, que selava uma relação amistosa entre ambas as nações, já iniciada a partir da assinatura do Tratado de Amizade, Limites de Navegação, Comércio e Extradicação, em 1867.

O Tratado de Petrópolis formalizou uma permuta entre o Brasil e a Bolívia, estabeleceu a anexação do Acre ao território brasileiro, que era povoado por seringalistas nordestinos, em virtude do Primeiro Ciclo da Borracha, mas pertencente à Bolívia desde o ano de 1750, quando do Tratado de Madri. Em contrapartida o Brasil teve que pagar dois milhões de libras esterlinas, como indenização pela extração do látex na região, também cedeu parte da área do estado do Mato Grosso e foi obrigado a construir uma ferrovia, a Estrada de Ferro Madeira Mamoré – EFMM, que permitisse uma saída da Bolívia para o oceano Atlântico.

2.1 Guajará-Mirim

Guajará-Mirim (em tupi-guarani traduz-se por “Cachoeira Pequena”) surgiu no início do século passado, um povoado pequeno com o nome de Experidião Marques, habitado por alguns poucos seringalistas nordestinos, à margem direita do rio Mamoré, na fronteira com a cidade-gêmea boliviana de Guayaramerín², todavia teve sua constituição e expansão atreladas à construção da EFMM (TEIXEIRA; FONSECA, 2003).

O povoado foi elevado à categoria de município em 1928 e instalado em 10 de abril de 1929 pelo governo do estado do Mato Grosso, sendo integrado ao Território Federal do Guaporé, em 1943 (ano da criação territorial), que em

² O município boliviano de Guayaramerín pertence ao departamento do Beni e foi fundado no ano de 1892, inicialmente com o nome de Puerto Sucre, recebendo o nome atual em 1915, localiza-se à margem esquerda do rio Mamoré.



1956 passou a ser designado Território Federal de Rondônia³, e, desde 1981, estado de Rondônia, ano da sua criação.

No período da construção da ferrovia houve uma migração intensa de diversas nacionalidades: turcos, gregos, libaneses, franceses, espanhóis, portugueses etc., fixaram moradia em Guajará-Mirim e aumentaram consideravelmente a urbanização da cidade. Na atualidade esse misto populacional ainda se torna mais marcante quando encontramos em um mesmo espaço geográfico, descendentes europeus, grupos indígenas nativos de diversas etnias e com diferentes línguas; somado aos migrantes nordestinos que vieram no início do século para a região, trabalhar na exploração do látex da seringueira (Soldados da Borracha); ainda os remanescentes de quilombos do Vale do Guaporé; também povos ribeirinhos e imigrantes bolivianos. Esse conglomerado populacional evidencia o caráter multicultural e heterogêneo que se formou a sociedade guajará-mireense.

De acordo com dados do Instituto Nacional de Geografia e Estatística – IBGE⁴, a população estimada de Guajará-Mirim em 2018 é de 45.783 mil habitantes, em uma área de 24.855,724 Km², o que constituiu uma densidade demográfica de 1,68 habitante por quilômetro quadrado. É o segundo município de Rondônia em extensão territorial.

Na atualidade, a economia de Guajará-Mirim está assentada no funcionalismo público, resultante do aparelhamento estatal na faixa de fronteira, com a presença de diversos órgãos públicos, como: Exército, Marinha, Aeronáutica, Receita Federal, Justiça Federal, INCRA, SUFRAMA, além dos órgãos das esferas estadual e municipal presentes na localidade.

Na figura seguinte, ao lado esquerdo do rio Mamoré, a cidade brasileira de Guajará-Mirim-RO; à direita, a cidade boliviana de Guayaramerín-BE.

³ No ano de 1956 o Território Federal do Guaporé passou a ser denominado Território Federal de Rondônia, em homenagem ao marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, responsável pela missão telegráfica que ligou a região ao restante do país.

⁴ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/guajara-mirim/panorama>. Acesso em: 11 out. 2018.

Figura 1: As cidades-gêmeas e Rio Mamoré



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=fronteira+brasil+bolivia+de+rondonia&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwik27OpudDgAhVNLLkGHbJ4BF8Q_AUIECgD&biw=1093&bih=500#imgsrc=bhCDVFr-AsC0eM. Acesso em: 06 set. 2017.

2.2 Nova Mamoré

O município de Nova Mamoré também teve sua constituição vinculada à EFMM, todavia a partir da sua desativação ocorrida na década de 1970. Havia à margem direita do rio Madeira, um povoado chamado Vila Murtinho, especificamente na nascente desse rio, onde tinha uma estação da ferrovia. A localidade era um porto muito importante, principalmente de contatos entre brasileiros e bolivianos, pois estava situada em frente ao povoado boliviano de Villa Bella, na margem esquerda do Madeira (BARBERY, 2004).

Com a ferrovia desativada, as pessoas que à época residiam em Vila Murtinho, migraram para a localidade mais próxima à margem da BR 425, esta que foi chamada inicialmente de “Boca”, posteriormente “Vila”, e, mais tarde, “Vila Nova”, quando então foi elevada à condição de distrito do município de Guajará-Mirim.

Se outrora a constituição dos espaços esteve ligada às redes fluviais (rio Madeira e Mamoré), nesse interim, a nova forma de povoamento que se



iniciava era ao longo da rodovia, modificação estrutural que se refletiu também em outras localidades do estado de Rondônia e da região norte.

Com o crescente desenvolvimento populacional, o distrito de Vila Nova foi desmembrado da área de Guajará-Mirim, tendo sua emancipação político-administrativa concedida em 1988, com a criação do município de “Vila Nova do Mamoré”, fundado em 21 de julho do mesmo ano, sendo seu nome alterado para “Nova Mamoré”, em 1993.

Nova Mamoré em 2018 tem uma população estimada em 29.757 mil habitantes, conforme o IBGE⁵, em uma área de 10.071,643 Km², com uma densidade demográfica de 2,24 habitantes por quilômetro quadrado, sendo o quarto maior município do estado de Rondônia em extensão territorial.

Nas décadas de 1970 e 1980, Nova Mamoré foi um grande produtor de ouro, com garimpagem feita no leito do rio Madeira, na atualidade tem a agropecuária como o setor mais expressivo da economia, destacando-se como um dos grandes produtores de leite e de carne bovina de Rondônia, seguido do funcionalismo público.

De forma similar à Guajará-Mirim, é notório o caráter multicultural da sociedade nova-mamoreense, onde convivem no mesmo território pessoas oriundas das diversas regiões do país (com ênfase para nordestinos e sulistas), indígenas e bolivianos, que propiciam um acentuado enriquecimento cultural para o município.

Na figura 3, o registro aéreo da cidade de Nova Mamoré e do outro lado do rio Madeira, o município boliviano de Riberalta.

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/nova-mamore/panorama>. Acesso em: 11 out. 2018.

Figura 3: Nova Mamoré e Riberalta



Fonte: Arquivo da Prefeitura de Nova Mamoré, 2009.

3 A IDENTIDADE BOLIVIANA NA FRONTEIRA BRASILEIRA

A fronteira, ao ser uma zona de demarcação de limites, apresenta-se como um contexto propício para a afirmação ou negação das identidades culturais. Neste espaço o Outro é aquele que tem sua identidade negada e invisibilizada, ele é a vítima.

No tocante a isso, Martins (2018, p. 10) ressalta, “Na fronteira, o homem não se encontra - se desencontra”, e acrescenta que na realidade social da fronteira não é o “pioneiro” a figura central, mas a “vítima”, isto é, aquele que não é visto, nem reconhecido.

Na fronteira brasileira rondoniense, especificamente nos nossos *loci* de pesquisa (Guajará-Mirim e Nova Mamoré), a vítima é o imigrante boliviano,



aquele que chega ao novo país, cheio de sonhos e esperanças de uma vida digna e é levado a negar suas origens e ocultar sua identidade.

Esse processo de ocultação da identidade partindo do/a imigrante boliviano/a, constitui-se em um subterfúgio, para evitar os rótulos e os estereótipos sociais, circundados no ser “boliviano/a”, o que expressa uma violência dilacerada, pela negação de si mesmo.

Nas sociedades guajará-mirense e nova-mamoreense, o termo “boliviano/a” é comumente usado em situações ofensivas ou em falas pejorativas, que objetivam diminuir ou aviltar aqueles/as que assim são chamados.

Na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia, o processo de subjugação cultural a que estão submetidos os povos bolivianos é visível e explícito. É comumente observável o menosprezo a esses povos, a partir do estigma gerado em torno do adjetivo pátrio “boliviano/a”, isto é, chamar alguém desse modo é símbolo de ofensa ou de chacota. O boliviano é rotulado como um indivíduo que possui uma cultura inferior a dos povos brasileiros, e por essa razão não é respeitado, nem tampouco, valorizado (UCHÔA, 2010, p. 64).

Moreira (2003), sobre a manifestação de preconceitos e rótulos na região de fronteira, acrescenta:

“Isso é coisa de boliviano” é expressão corrente nos meios policiais, quando o brasileiro vai registrar um furto ou um roubo. “Coisa de boliviano” também é muito empregada pelas donas-de-casa, dirigindo-se aos empregados domésticos, quando querem se referir a um serviço mal feito, sujo, “porco”. A criança está mal vestida, mal cuidada, mal cheirosa? “*Menina, vai se cuidar, tu tá parecendo mais é uma boliviana*”. A moça se enfeita toda, coloca uma roupa com “brilhos”, se maquia muito, estaria sendo “brega”? “*Tá parecendo boliviana*”. O garoto vai mal na escola, demonstra dificuldade em aprender, seus cadernos são desorganizados? “*Menino burro, tá parecendo boliviano*” (MOREIRA, 2003, p. 96, grifos da autora).

É apodítico que essas falas, além de serem desrespeitosas e discriminatórias, naturalizam socialmente o preconceito ao/a imigrante, destruindo com essas ações a sua autoestima e gerando uma expropriação cultural, o que irá convergir na negação da identidade boliviana.

O termo preconceito é aqui compreendido, como ideia prévia ou um juízo antecipado sobre determinado ser, o que ocorre num plano conceitual,



assim sendo, sem fundamento crítico ou lógico e baseado na ignorância. A discriminação origina-se do preconceito, e remete à ação, por isso mesmo, ao plano atitudinal e concreto. Nesse sentido, existe na fronteira Brasil/Bolívia de Rondônia, uma ideia preconcebida de superioridade cultural dos brasileiros em relação aos bolivianos, pautados nesta, as discriminações aos imigrantes e descendentes são naturalizadas, como já evidenciadas nas citações anteriores.

Uma linguagem crítica assume um importante papel no processo de constituição da identidade boliviana na fronteira brasileira e desconstrução dos rótulos sociais, pois ela expressa-se não somente como um mecanismo de comunicação, mas, sobretudo, como uma forma de pensamento, que produz identidades.

4 A INTERCULTURALIDADE CURRICULAR

Albó (2005) destaca que reconhecer a própria identidade é fixar raízes “dentro de si”. Desse modo, a primeira condição para o desenvolvimento da pessoa é o conhecimento e aceitação pessoal. “Valorizar o que é seu, mesmo que os outros o rejeitem, é o ponto de partida para tornar possível uma relação de genuína, verdadeira interculturalidade” (p. 49). No entanto, a eliminação dos rótulos e dos preconceitos é condição para que o/a imigrante boliviano/a possa reconhecer a si mesmo e promover sua autoafirmação.

A Intraculturalidade, “a aprendizagem ao interior do grupo cultural onde me desenvolvo e ao qual pertenço” (SACAVINO, 2016, p. 196), é uma condição para a interculturalidade, de modo que o conhecimento e a valorização da própria cultura (seus costumes, hábitos, língua, religião, tradições etc.) são, a priori, necessárias para o diálogo com as outras culturas.

A interculturalidade crítica só poderá ser realizada e vivida quando as culturas se encontrarem fortalecidas e os grupos tiverem realizado e vivenciado processos de construção de autoestima, autoconfiança e de empoderamento que permitam reconhecerem-se e situarem-se sem assimetrias de qualquer tipo (SACAVINO, 2016, p. 197).

Camilleri (*apud* SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 165) destaca que “nenhum indivíduo é capaz de estabelecer a diferença como instrumento positivo de sua identidade se não for aceito e reconhecido pelos outros”. A



aceitação e o reconhecimento pelo grupo social são fatores cruciais para a compreensão do caráter positivo da diferença.

Santos (2010) sugere uma articulação entre políticas de igualdade e de identidade, superando a tradição das políticas da homogeneidade cultural, que historicamente provocou um assimilacionismo linguístico de vários povos, sobretudo indígenas e imigrantes, e, perder a língua é consequentemente perder a cultura.

Uma política de igualdade não inferioriza e nem subordina a diferença, mas promove uma articulação horizontal entre identidades e entre as diferenças. Similarmente, uma política de identidade também se assenta no reconhecimento das diferenças.

A Educação Intercultural parte da afirmação da **diferença como riqueza**. Promove processos sistemáticos de **diálogo entre diversos sujeitos** – individuais e coletivos-, **saberes e prática na perspectiva da afirmação da justiça** – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de **políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença** (CANDAU, 2016, p. 347, grifos nossos).

Diante disso, uma articulação entre políticas de igualdade e de identidade deve ser orientada pelo “meta-direito intercultural” a seguir: “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2010, p. 313).

Dussel (2007, p. 145), similarmente, nos apresenta o seguinte imperativo: “Quando a igualdade destrói a diversidade, deve-se defender a diferença cultural. Quando o uso da diferença cultural é uma maneira de dominar os outros, deve-se defender a igualdade da dignidade humana”.

Em conformidade com tais princípios éticos, possuímos o direito de sermos iguais e também de sermos diferentes. A igualdade que deve prevalecer é, sobretudo, a que concerne às condições e acesso aos direitos básicos de todas/os.



A escola é crucial, no que tange à atenuação ou eliminação do preconceito social ao/a imigrante boliviano/a, ela tem um papel importante quanto à afirmação dos direitos do Outro, igualdade de oportunidade e o estabelecimento de uma proposta educacional democrática e libertadora, que proporcione o empoderamento daqueles que estão marginalizados e em situação de desvantagem.

As diferenças, mais que reconhecidas, devem ser valorizadas no contexto multicultural e incorporadas como riquezas ou vantagens, nas práticas de diálogo, da troca e do intercâmbio mútuo.

A interculturalidade objetiva o diálogo entre as diferentes culturas presentes no contexto escolar, um diálogo sob uma ótica freireana, com horizontalidade, que não subordina e nem hierarquiza os saberes.

O currículo numa perspectiva de interculturalidade considera e respeita a alteridade, entende que a identidade não se opõe à diferença, mas se constrói a partir dela. O Outro passa a ser entendido como sujeito diferente, mas não inferior essa diferença passa a ter uma conotação positiva e a ser um elemento de troca e interação.

5 A NECESSIDADE DE POLÍTICA REGIONALIZADA COM DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES

Entende-se por Políticas Públicas, conforme Souza (2006) as ações públicas assumidas pelos governos, instituições estatais com ou sem participação da sociedade, que concretizam direitos humanos coletivos ou direitos sociais garantidos em leis.

No tocante aos direitos humanos, os estados-nações membros da Organização das Nações Unidas – ONU, pactuaram em 1948 sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, documento que traz elementos para a construção de um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações, em vista do respeito a direitos básicos e liberdades, através da educação, bem como a adoção de medidas progressivas para assegurar tais direitos, em caráter nacional e internacional.



O direito à educação surge na legislação internacional como um direito a todas as pessoas, o primeiro e aquele *sine qua non* para a concretização dos demais direitos humanos.

Magalhães (2013, p. 50) pontua que o direito à educação é reafirmado no Protocolo de San Salvador⁶, de 1988, legislação no âmbito do continente americano que afirma que toda pessoa tem direito à educação, e que esta “deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz”.

Atendendo ao princípio do direito à educação, o presidente da República da Bolívia, Evo Morales, sancionou no ano de 2009, a “*Constitución Política del Estado*”, a qual traz o título de Estado Plurinacional àquele país, reconhecendo com isso os povos e as culturas marginalizadas pelo processo de colonização e rompendo com a uniformização comumente dada pelos estados-nações.

Essa Constituição afirma e reconhece as diversas culturas do povo boliviano, enfatizando sua composição plural, decorrente dos processos históricos e tradicionais, sobretudo, indígenas, garantindo o respeito e a igualdade entre todos.

O Estado Plurinacional da Bolívia traz elementos que provocam um deslocamento da soberania nacional (autonomia e poder político do Estado-Nação) para a soberania popular (vontade do povo como fonte do poder político), de modo que são os povos, com suas respectivas culturas, que dão as pistas para a adesão das políticas públicas, sobretudo as educacionais linguísticas, superando as exclusões sociais provocadas pelos processos de colonização, que outrora unificou nações em torno de uma língua, como ponto demarcador de uma identidade nacional.

Em desconformidade, a Carta Magna do Estado brasileiro deixa explícita que o poder supremo e absoluto é prerrogativa da União, que mantém a soberania nacional, restando aos estados e municípios autonomias na gestão dos respectivos entes federados. A soberania popular restringe-se ao direito ao voto, pela escolha dos seus representantes, nas eleições periódicas e legítimas.

⁶ É um Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o qual o Brasil é pactuado.



Não obstante, a política deve ter em vista o atendimento das necessidades e interesses da comunidade, que se constitui como totalidade. Assim, quando o político secundariza a totalidade e o conjunto em detrimento dos seus próprios interesses, ocorre a corrupção da política, isto é, há um rompimento com a totalidade e com os direitos, quebrando a confiança.

Para Dussel (2007), a política nasce do poder da comunidade que se constitui como *potentia*, a qual denomina “poder que tem a comunidade como uma faculdade ou capacidade que é inerente a um povo enquanto última instância da soberania, da autoridade, da governabilidade, do político” (p. 29). A *potentia* é o poder do povo, que por sua vez, delega o poder em si para o poder fora de si, a *potestas* (poder institucional/políticos), aqueles que exercem o poder delegado pelo povo.

A *potestas*, como representantes eleitos, deve ter suas ações pautadas no poder obediencial, isto é, cumprindo com as exigências da vida plena dos cidadãos, pela escuta e obediência àqueles que lhe delegaram o poder (*potentia*). A política compreendida desse modo promove a produção, reprodução e desenvolvimento da vida (DUSSEL, 2007).

A prática do bem comum é o horizonte da política, esta tem como objetivo a satisfação das reivindicações sociais e como espaço de atuação o social. Logo, as políticas que emergem numa região de fronteira, devem ter como princípio a vida dos cidadãos, o atendimento às suas necessidades e reivindicações, em cumprimento ao poder obediencial.

A região de fronteira suscita a implantação de políticas públicas que atendam aos interesses da comunidade local, considerando sua realidade geográfica, econômica, social, cultural e educacional.

Deste modo, em vista das crescentes demandas pelos municípios fronteiriços de políticas públicas específicas para estas localidades, o Ministério da Integração Nacional, estabeleceu o conceito de cidades-gêmeas, para as cidades na linha de fronteira, a partir da publicação da Portaria 125/2014.

Por este instrumento legal, Guajará-Mirim (Rondônia – Brasil) e Guayaramerín (Beni – Bolívia) passaram a ser cidades-gêmeas, o que aparentemente atestou uma abertura à criação de políticas públicas que garantam a integração das cidades fronteiriças.



Nova Mamoré é um município na linha de fronteira, todavia não é cidade-gêmea com Riberalta (Beni-Bolívia), pois ambas as localidades são fronteiriças nas suas respectivas áreas rurais, como outros sete municípios rondonienses, diferentemente de Guajará-Mirim/Guayaramerín, que são dois centros urbanos.

A Portaria nº 125/2014, dispositivo legal que apresentou pistas para a integração entre as nações fronteiriças, pelas cidades-gêmeas, entre elas, Guajará-Mirim e Guayaramerín, parece-nos que não foi implementada, pois, as relações entre os dois países, ainda continua restrita às questões comerciais, não há uma integração institucional, educacional ou cultural.

O universo multicultural e plurilinguístico presente no contexto fronteiriço, resultado do encontro das diversas variações linguísticas e dialetais da língua portuguesa, das numerosas línguas indígenas e do castelhano, implica a existência de políticas que reconheçam as subjetividades inerentes aos sujeitos da fronteira e que propiciem a existência de um diálogo intercultural, com horizontalidade, sem subordinação, tampouco exclusão de nenhuma identidade cultural.

Os problemas práticos e pontuais vivenciados no cotidiano de uma região fronteiriça devem ser pensados, discutidos e resolvidos considerando o contexto em que eles surgem e as subjetividades dos/as sujeitos/as envolvidos/as. As culturas locais devem apontar as pistas dos caminhos onde todos devem percorrer atendendo ao direito da autodeterminação.

Nesse sentido, faz-se necessário um deslocamento da ótica global para a local, partindo da realidade concreta dos sujeitos, através de um comprometimento com a vida e com os problemas inerentes à localidade, pautados em uma ética material, que pensa a vida como princípio universal.

Guajará-Mirim e Nova Mamoré distinguem-se dos demais municípios de Rondônia, tanto no aspecto geopolítico (zonas de fronteira, áreas de preservação ambiental e territórios indígenas), quanto no aspecto cultural (decorrentes dos diversos ciclos migratórios que a região vivenciou). Essa singularidade da região fronteiriça, não pode ficar aquém das políticas públicas, sobretudo aquelas que refletem na educação.



Toda ação política deve ter como parâmetro o bem-viver dos seus membros, a qualidade e o desenvolvimento de suas vidas, considerando que os políticos exercem uma liderança obediencial, pautada no serviço e cumprimento do poder delegado pelo povo (DUSSEL, 2007).

Evo Morales, a partir do reconhecimento do Estado Plurinacional da Bolívia em 2009, aponta caminhos para a superação de políticas excludentes de homogeneização cultural, garantindo novas formas de lidar com as diferenças culturais, pelo diálogo horizontal e mútuo reconhecimento e respeito.

Freire (1980, 1989) defende que toda ação educativa precede uma reflexão sobre os seres humanos e suas condições culturais, considerando que são históricos e sociais, por isso mesmo seres temporais, que se fazem e se constroem a partir das relações estabelecidas no convívio em sociedade. “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1980, p. 40).

Ao ser entendido como um conjunto de teorias e práticas pedagógicas em torno do conhecimento, o currículo escolar, deve reconhecer os sujeitos envolvidos no processo educativo, comprometendo-se com sua formação democrática e emancipatória.

O currículo pensado e materializado a partir de uma região fronteiriça, deve ter como ponto de partida a realidade concreta dos seus sujeitos e tudo que está intrínseco a eles, culturas, línguas, modo de vidas etc., a partir de um diálogo intercultural e horizontal, que nasce do reconhecimento da incompletude humana, avança para o estabelecimento de uma relação de alteridade, nutrida por respeito, confiança e consideração e alcança uma conscientização e emancipação democrática.

6 RESULTADOS DA PESQUISA

6.1 O Referencial Curricular de Rondônia

O currículo é concebido, no Referencial, como “um processo coletivo que envolve todos os segmentos da comunidade escolar, selecionando



saberes, competências, conhecimentos e habilidades” (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 10).

O documento é composto por três volumes: Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nossa análise, aqui, será restrita ao EF, em específico aos anos finais dessa etapa, nosso recorte de pesquisa. Das questões observadas, pontuamos algumas situações que serão, a seguir, apresentadas.

O Referencial foi estruturado em 14 (catorze) tópicos. Os três primeiros compostos pelos objetivos, marcos legais, pressupostos e fundamentos da etapa de ensino e orientações metodológicas. Do item quatro ao dez temos os Temas Transversais e a caracterização das Áreas do Conhecimento. No onze, as Modalidade de Educação e nos três últimos, Educação em Tempo Integral, Avaliação e Bibliografia.

No tocante às Orientações Metodológicas, item 3, percebemos que o Referencial “privilegia a aquisição de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências e habilidade” (2013, p. 15). Pretende também: “dar um sentido ao fazer pedagógico, partindo de situações e problemas da realidade” (2013, p. 15). Fica explícito, em ambos os trechos citados uma preocupação com aprendizagens a partir da realidade e do contexto local.

No item 4, intitulado “Temas transversais/sociais e conteúdos obrigatórios”, doze temáticas são elencadas, a saber: Educação Ambiental; Educação para o trânsito; Direitos Humanos e Diversidade; Ética e Cidadania; Orientação Sexual/Prevenção e Promoção à Saúde; Pluralidade Cultural; Educação Fiscal; Símbolos Nacionais; Os Direitos das Crianças e dos Adolescentes; História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena; Música; O Processo de Envelhecimento, o Respeito e a Valorização do Idoso. Três destas temáticas são objetos de análise.

O tópico 4.3, Direitos Humanos e Diversidade, é fundamentado pela Resolução nº 1/CNE/2012, por sua vez, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ressaltando o compromisso que as escolas devem ter quanto à valorização e ao reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.



O tópico 4.4, Ética e Cidadania, ressalta que a Ética como reflexão da conduta humana e traz como uma pergunta balizadora: “Como agir perante os outros?”, o que evidencia uma atenção e uma responsabilidade com o Outro

No tocante à Pluralidade Cultural, tópico 4.6 temos:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA, 2013, p. 25).

Expressa-se no estudo dessa temática, a preocupação e a valorização da alteridade, destacando a diversidade étnica e cultural como características constitutivas do povo brasileiro e a pluralidade como marco da identidade nacional.

Nos três tópicos observados não encontramos, em nenhum deles, o reconhecimento dos imigrantes ou povos da fronteira, nota-se um tratamento genérico com a diversidade, específico apenas para os povos indígenas e as populações negras remanescentes dos quilombos. A identidade boliviana não é, sequer, mencionada, o que evidencia um desconhecimento ou uma negação da realidade dos 9 (nove) municípios fronteiriços e dos 27 (vinte e sete) na faixa de fronteira, o que equivale a mais da metade dos municípios rondonienses.

Ao explorar o componente curricular: Língua Espanhola, encontramos um indicativo do reconhecimento da fronteira com a Bolívia e sua importância cultural.

Com a assinatura do Tratado de Assunção em março de 1991, se dá a criação do “MERCOSUL”, possibilitando uma nova realidade histórica: a unidade sudamericana. **O Estado de Rondônia que faz parte dos estados de fronteira do Brasil, trabalha para a adoção de uma ação comum na área da cultura e, como estado de fala portuguesa fronteira com a República da Bolívia, não poderia ficar indiferente frente a essa integração política, econômica e**



No tocante ao ensino da Língua Espanhola, o Referencial é enfático em afirmar que a aprendizagem da língua inclui a aprendizagem da sua cultura, todavia aponta um objetivo tão-somente linguístico-instrucional “que o aluno tenha condições de ler, falar, escrever e interpretar textos em língua espanhola, haja vista que, na maioria das provas de vestibular nas universidades, os alunos optam por Língua Espanhola pela afinidade com a língua portuguesa” (2013, p. 86).

Na verificação do quadro em que constam os eixos temáticos, conteúdos e competências/habilidades, específicos para cada ano escolar, visualizamos as seguintes propostas de conteúdos: “Abordagem dos aspectos históricos, geográficos e culturais dos países falantes da Língua Espanhola” (para o 6º ano) e “Aspectos culturais, políticos e sociais de países que fazem fronteira com a Região Amazônica” (para o 8º ano), porém as competências direcionadas aos respectivos temas, apontaram para uma compreensão global e genérica da língua espanhola, sem apontar pistas para a contemplação dos aspectos locais e específicos à fronteira rondoniense, que é a boliviana. Nos demais anos, não encontramos nenhum eixo temático correlacionado aos conteúdos citados e que aparentavam um deslocamento da ótica global para a local, em vista da realidade concreta dos sujeitos envolvidos.

Em análise dos componentes das áreas de Ciências Humanas (História e Geografia), encontramos, na apresentação, diretrizes de uma proposta focalizada na compreensão da realidade, mas, não refletida nas temáticas e conteúdos propostos. Em nenhum dos eixos temáticos, de ambos os componentes curriculares, encontramos conteúdos, competências/habilidades que mencionem os imigrantes bolivianos ou a cultura fronteiriça.

O Item 11, “Modalidades de Educação – a diversidade na formação humana” contempla três modalidades: Educação Especial; Educação Escolar Quilombola; Educação Escolar Indígena. Percebemos, aqui, um atendimento às políticas inclusivas e afirmativas, bem como ao reconhecimento das culturas locais, no que tange à identificação das comunidades quilombolas e dos grupos indígenas presentes em Rondônia, porém, no que infere à diversidade na



fronteira, mais uma vez, nota-se o não reconhecimento dos imigrantes bolivianos como sujeitos integrantes e construtores da cultura rondoniense fronteiriça.

De um modo geral, vemos o Referencial, como uma política curricular que aponta pistas para a construção de um “Modelo Educacional”, como proposto. Importa, no entanto, questionarmos: Que modelo é esse? A quem interessa? Qual a realidade local contemplada? Teoricamente ele apresenta alguns elementos de um construto plural, focalizado na diversidade linguística e cultural, características constitutivas do estado de Rondônia, todavia, visualizamos uma política curricular, que se quer inclusiva e atenta às problemáticas da realidade, mas que não contempla a realidade da cultura de fronteira.

Nossa concepção de currículo inclui todo o fazer pedagógico, teorias, práticas, procedimentos, metodologias, avaliação etc., o que ultrapassa aquela comumente presente nas instituições educativas, restrita à grade curricular, com seus respectivos conteúdos, todavia, importa destacar que conteúdos também é currículo, desse modo, não basta uma teoria aparentemente plural, se a prática materializada pelos conteúdos revela um caráter monocultural ou seletivo para algumas culturas.

A valorização de uma cultura decorre do processo de reconhecimento, nesse sentido, uma política curricular que se propõe a considerar a pluralidade cultural, deve reconhecer os diversos grupos presentes em seu contexto. Compreendida desse modo, a política passa a vislumbrar o atendimento das necessidades dos cidadãos, com isso, gera aprendizagens significativas.

6.2 Os Currículos das Escolas da Fronteira

Foram pesquisados os currículos das 6 (seis) escolas da rede estadual de Ensino Fundamental das cidades de Guajará-Mirim e Nova Mamoré, aqui, denominadas com os nomes dos rios fronteiriços e afluentes: Guaporé, Pacaás Novos, Mamoré, Madre de Dios, Beni e Madeira.

No tocante à concepção de currículo, visualizamos conceitos variados, mas com algumas similaridades, a saber:



Conjuntos de experiências, vivências e atividades desenvolvidas na escola que converge para objetivos educacionais, por isso, estas devem ser trabalhados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Devem ser flexíveis adequados as reais necessidades dos educandos (MADRE DE DIOS, 2017, grifos nossos).

Os princípios axiológicos inspiradores do currículo foram propostos para atender o que a lei demanda quanto ao fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíprocas; formação de valores; aprimoramento como pessoa humana; formação ética e exercício da cidadania, “conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por **práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos** relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas” (MADEIRA, 2017, grifos nossos).

O currículo compreende **todas as atividades que serão desenvolvidas por nossa escola**, visando atingir os nossos objetivos educativos apresentados neste PPP. Ele compreende um conjunto de ações articuladas e complementares constituídas por: nossa grade curricular, que contempla todas as áreas de conhecimento e os conteúdos que serão trabalhados em cada ano, e o conjunto de atividades complementares que enriquecem, desenvolve e aprimora os conhecimentos e habilidades dos alunos, contemplando as especificidades, interesse e necessidades específicas de formação da comunidade que atendemos (GUAPORÉ, 2016, grifos nossos).

Voltado para as diversidades regionais, culturais e políticas, envolvendo ética, cidadania, educação sexual, meio ambiente. Atendendo as divergências didáticas e pedagógicas, adequadas ao nível de desenvolvimento de cada turma, levando os alunos a compreender o que é realmente cidadania, contribuindo com o meio ambiente e sua melhoria, valorizando o ser humano com suas diferenças culturais, sociais, religiosas, etc., como também ser ensinados a se posicionar de maneira crítica e de tomar decisões mediante qualquer situação e serem participativos e atuantes (PACAÁS NOVOS, 2017, grifos nossos).

Voltado para o futuro, norteadores das tendências pós-modernas e contemporâneas. Que **atenda melhor possível o aspecto cognitivo, afetivo e psicomotor do educando**, criando – lhe mais oportunidades para o seu desenvolvimento enquanto cidadão participativo do contexto social. Que garanta aos alunos egressos os conhecimentos básicos para a continuidade dos estudos e capacitação para o mundo do trabalho (currículo integrado e interdisciplinar) (MAMORÉ, 2017, grifos nossos).

O currículo de uma escola com preocupação em educar tem que estar voltado para as questões sociais; **tem de ser vivo, dinâmico, interessante despertando a consciência para as questões mais profundas da sociedade.** A educação nesse contexto tem que ir muito além do nosso entorno a fim de transformar a sociedade. Não há só uma forma de educar; cada sociedade tem realidades e valores



próprios por isso uma concepção diferente de educação se faz necessária em cada região, em cada estado e em cada cidade.

Portanto, pode-se afirmar que da realidade concreta e de seus valores depende a educação de cada povo (BENI, 2017, grifos nossos).

É patente que as instituições educativas possuem uma concepção de Currículo, razoavelmente crítica, no discurso, o que abrange todas as atividades em torno do conhecimento, notamos também que sua construção é dinâmica e pautada nas vivências e experiências da clientela estudantil, atendendo às subjetividades culturais.

A análise do Projeto Político Pedagógico remete-nos a algumas indagações: O projeto é um documento que expressa o pensamento e as práticas de toda a comunidade escolar ou é uma diretriz, elaborada por uma equipe pensante, que todos devem seguir? Quem participa da sua construção?

Ao analisar os Planos de Ensino das áreas em estudos: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Língua Espanhola, localizamos de um modo geral, similitudes no tocante à estrutura do Referencial, isto é, composto por eixos temáticos, conteúdos e competências/habilidades, bem como aos respectivos assuntos constantes no interior de cada item.

Cumpre-nos salientar, que não se deixando dominar pelo ceticismo, esperávamos encontrar flexibilizações de temáticas e conteúdos, para o atendimento da diversidade presente nos contextos investigados, todavia, não identificamos esse olhar do planejamento curricular à realidade fronteiriça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política, segundo Dussel (2007) deve partir do poder do povo, em vista do atendimento das suas necessidades, com perspectiva da realização do bem comum. Sob essa ótica, ela possibilita a produção, a reprodução e o desenvolvimento da vida, princípio ético que deve permear todas as decisões neste âmbito. Uma política educacional, conseqüentemente curricular, deve partir da realidade dos sujeitos educativos, sobretudo numa região de fronteira, onde a pluralidade emerge pungentemente, o que requer o reconhecimento da cultura estigmatizada, garantindo uma vida digna em direitos a todos/as cidadãos/as fronteiriços/as.



A existência de uma política que atenda às subjetividades dos sujeitos, sobremaneira àqueles que têm seus direitos negados, como é o caso dos imigrantes bolivianos, exige o reconhecimento da cultura própria, sem atribuição de juízo de valor, considerando que não há cultura melhor ou pior, mas sim, analogamente equivalentes. A valorização de um povo, por conseguinte, da cultura, da história e da identidade, decorrem da sua visibilização e reconhecimento, elementos negados na atual política curricular rondoniense.

Uma política curricular pautada na interculturalidade possibilita a libertação dos sujeitos, através de um pensar crítico que questiona, problematiza e resiste às práticas monoculturais que historicamente predominaram no contexto educacional, ao tempo em que resgata e desoculta os saberes das culturas negadas. Por isso, constitui-se em uma proposta democrática, que propicia o empoderamento das culturas subordinadas.

REFERÊNCIAS

ALBÓ, Xavier. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BARBERY, Noely de Oliveira. Histórico dos contatos Brasil-Bolívia. In: _____. **O Ecosistema Lingüístico de Guajará-Mirim: a fala dos imigrantes bolivianos e a hipótese da interlíngua**. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2004. p. 12-34.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado (CPE) (7-Febrero-2009)**. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf. Acesso em: 30 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 125/2014**. Brasília, DF, 2014. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=45&data=24/03/2014>. Acesso em: 16 out. 2017.



BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GOVERNO DO ESTADO DE RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Fundamental**. Porto Velho: SEDUC, 2013.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa.

Cadernos Cenpec | Nova série, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/178>.

Acesso em: 10 abr. 2018.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

MOREIRA, Carmen Teresa Velanga. **Currículo e Realidade Multicultural na Fronteira – a Universidade Federal de Rondônia: possibilidades e enfrentamentos**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

SACAVINO, Susana Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.



SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias ano 8, nº 16. Porto Alegre, 2006.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. **História regional**: Rondônia. 4. ed. Porto Velho: Rondoniana, 2003.

UCHOA, Márcia M. R. **Linguagem e Educação**: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do Município de Nova Mamoré/RO, no período de 2008 a 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, 2010.

UCHOA, Márcia M. R. **Currículo Intercultural na Fronteira**: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, São Paulo, 2019.